

La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Vocational training in law by the Problem-Based Learning (PBL)

1

Joan Rué Domingo.

Catedrático de Escuela Universitaria. Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona. España. E-mail: Joan.rue@uab.es

Antoni Font Rivas (UB).

Catedrático de Universidad. Departamento de Derecho Mercantil. Universitat de Barcelona. Barcelona. España. E-mail: afont@ub.edu

Gisela Cebrián Bernat.

Becaria per a l'Ambientalització de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Universitat Autònoma de Barcelona. España. E-mail: gisela.cebrian@uab.cat

Resumen

La formación en Derecho ha sido tradicionalmente una formación que puede orientarse y resolverse en un abanico de posibilidades profesionales muy elevado. Sin embargo esta amplitud y diversidad de referentes profesionales no ha sido históricamente asumido por el modelo de formación general seguido por las universidades españolas, centralizado y orientado a un aprendizaje fundamentalmente memorístico de los contenidos a los que se somete a un tratamiento muy dogmático. No obstante existen enfoques estratégicos distintos, de calidad y contrastados, para la formación profesional en Derecho. Entre ellos, destaca el enfoque conocido como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En este artículo se analizan los referentes que aportan sentido y valor a esta opción estratégica, se validan en datos empíricos las opiniones de los estudiantes y se analizan aquellos aspectos susceptibles de atención

en su implementación y desarrollo en las aulas. Los estudiantes consideran que adquieren conocimientos y competencias que les ayudarán en la práctica profesional futura, valorando positivamente el reforzamiento de su autonomía, la interacción con los compañeros y con el profesor y el poder disponer de una “orientación hacia la acción” más o menos clara.

Palabras clave

ABP, Educación Superior, Derecho, Formación profesional, Competencias profesionales.

Abstract

Training professionals in Law has been traditionally developed according to different frames and kinds of learning experiences. Nevertheless, such span of learning potential and different professional frames has not been historically assumed by the Spanish universities who conducted a common curricular model, both centralized and focused mainly to a content memorization, according to a dogmatic interpretation of them. Despite the former, there are different qualitatively contrasted teaching strategies, which can be implemented in Law professional training. PBL is one of the best known approaches among them. In this paper different relevant issues giving teaching such approach are reviewed. The article analyzes the student's positive opinions and values rising from an experience of PBL. Such values reflect its significant contribution to a deep learning and as a strategic way for enhancing their sense of professionalism. The students' empirical data shows how the PBL strategy improves their capacities in learning and solving out professional problems. Thus, it seems to exert a positively impact in how manage their learning autonomy as students. The collected data shows how this happen due to the facilitation of the peer-interaction and the possibility of having a clear action-oriented approach.

Key words

PBL, Higher Education, Law, Professional training, Professional Skills

La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Vocational training in law by the Problem-Based Learning (PBL)

1. Breves notas sobre la formación profesional en Derecho

La formación en Derecho ha sido tradicionalmente una formación que puede orientarse y resolverse en un abanico de posibilidades profesionales muy elevado. Sin embargo esta amplitud y diversidad de referentes profesionales no ha sido históricamente asumido por el modelo de formación general seguido por las universidades españolas, cuyo diseño de los planes de estudio se remonta a principios de la segunda mitad del siglo XIX con un propósito inicial de formar el personal necesario para cubrir las plazas de los distintos cuerpos de funcionarios del Estado de reciente creación (jueces, fiscales, notarios, registradores, abogados del Estado, letrados de Cortes, etc.), cuya selección se realizaba mediante el novedoso procedimiento del concurso-oposición. No es de extrañar que esta orientación condicionara el contenido de los planes de estudios de las universidades españolas, uniformes y fuertemente centralizados, ya que el objetivo implícito de todos ellos consistía en facilitar el aprendizaje necesario para superar los ejercicios de las pruebas de selección. El contenido de algunas materias que integraban los planes de estudio, como es el caso del derecho civil, solía coincidir con el de los temarios que los opositores debían memorizar para acceder al codiciado puesto de trabajo. Si a ello se une una docencia practicada en escenarios con grupos grandes en la que el estudiante asumía un papel pasivo y a quien únicamente se exigía que reprodujera el conocimiento que había adquirido memorísticamente, junto a un tratamiento muy dogmático de la materia objeto de estudio (PÉREZ LLEDÓ 2006), resulta fácil comprender la dificultad de proyectar otras miradas a las posibilidades de formación que se desarrollan en las aulas de las Facultades de Derecho.

La formación profesional quedaba fuera y al margen de estas aulas. El Ilustre Colegio de Abogados de Barcelona en fechas todavía recientes imprimía dípticos y carteles para atraer a jóvenes licenciados a sus cursos de formación con el siguiente lema: "En la Facultad has aprendido Derecho. Nosotros te enseñaremos a ser abogado". No obstante y pese a que todavía el aprendizaje del oficio se realiza en la práctica profesional (con el recurso a las pasantías o a la formación *in-company*), existen

enfoques estratégicos distintos, de calidad y contrastados, para la formación profesional en Derecho y en otros campos de la profesionalidad. Entre ellos, destaca el enfoque conocido como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En este artículo analizaremos los referentes que aportan sentido y valor a esta opción estratégica. Validaremos en datos empíricos lo que opinan los alumnos que experimentan dichos enfoques formativos y analizaremos aquellos aspectos susceptibles de atención en su implementación y desarrollo en las aulas.

Anticipando alguna de las conclusiones de este estudio puede afirmarse que el aprendizaje basado en problemas se revela especialmente útil para la adquisición y desarrollo de competencias en la formación de las profesiones jurídicas, como lo ponen de relieve las experiencias llevadas a cabo en distintos países. Según Cruickshank los objetivos del aprendizaje basado en problemas coinciden sustancialmente con los propios de la formación jurídica (CRUICKSHANK 1996, 187), de modo que su adopción como estrategia formativa aparece más que justificada.

2. El ABP como opción estratégica para el aprendizaje en la formación profesionalizadora

La literatura educativa es prolija en definiciones sobre el ABP. En su formulación original el ABP es una metodología cuyo punto de partida es un problema o una situación problematizada. Esta situación permite al estudiante desarrollar hipótesis explicativas e identificar necesidades de aprendizaje que le permiten comprender mejor el problema y alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Un paso adicional consiste en identificar los principios que se relacionan con el conocimiento adquirido y que se pueden aplicar a otras situaciones o problemas. (BRANDA 2009, 11).

Con el tiempo, la evolución del ABP se orienta en una línea tendente a superar esa concepción sin abandonarla por completo. Más que una metodología el ABP se nos presenta como una filosofía, como una forma de entender la educación y como un estilo de aprender. Como afirma Engel los estudiantes actuales van a estar activos profesionalmente en los próximos decenios. Deberán ejercer en un periodo caracterizado por cambios masivos, acelerados y constantes, lo que en relación con su profesión les llevará indefectiblemente a la necesidad de un aprendizaje autodirigido a lo largo de toda su vida. (ENGEL 1997, 17). La necesidad de adaptarse a esos cambios exige el desarrollo de habilidades específicas que lo hagan posible.

De ahí que la resolución del problema no sea el objetivo prioritario del aprendizaje basado en problemas, aunque pueda incluirse entre los que persigue esta estrategia de aprendizaje. Para algunos autores (BARROWS, WEE KENG NEO, 2007, BRIDGES 1992), sin embargo, la resolución de problemas constituye un elemento esencial de lo que denominan aPBL¹ (authenticPBL), por cuanto, en su opinión, la habilidad en la resolución de los problemas es el eje motor del aprendizaje. A nuestro entender, quizás lo más importante a destacar en un primer plano sean dos aspectos: la

¹ PBL, o Problem Based Learning, acrónimo inglés de ABP

movilización por parte de los estudiantes de recursos procedentes de diversas fuentes y el hecho de que, mediante el ABP, aprenden “a aprender” bien a partir de los retos mismos planteados por el problema, bien con la guía o el apoyo de un tutor que actúa como facilitador.

Desde el punto de vista metodológico el ABP permite distintos enfoques. A los efectos del presente artículo conviene centrar la atención preferentemente en dos. Hasta ahora se ha descrito sucintamente la concepción del ABP centrado en el uso de escenarios o situaciones problematizadas para construir el conocimiento. Junto a ello podemos traer también a colación lo que denominamos ABP-Proyectos o aprendizaje basado en proyectos, que no representa una opción metodológicamente distinta, sino un enfoque algo distinto dentro de la misma concepción. En lugar de trabajar sobre un problema los estudiantes centran sus esfuerzos en el desarrollo de un proyecto (VALERO, NAVARRO, 2009) para cuya ejecución deberán integrar conceptos y principios que deben manejar adecuadamente, lo cual activa el ejercicio y desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, interpersonales e instrumentales orientadas claramente a trabajar un supuesto próximo a la realidad profesional. La opción por una u otra alternativa dependerá en cada caso de distintos factores entre los que destacan los objetivos que se pretenden alcanzar con el programa educativo en cuyo seno se pretenda utilizar.

El ABP no se plantea como objetivo prioritario la adquisición de conocimientos de la especialidad, sino un desarrollo integral del profesional en formación, en función de los conocimientos académicos. Por tanto, la misión primera y principal del ABP debe ser la de facilitar a este profesional en formación la creación de sus propias categorías intelectuales. Para ello es preciso crear un entorno que favorezca y estimule el aprendizaje. Si el estudiante es capaz de identificar los objetivos que se le plantean y el responsable de supervisar el proceso lo es también de implicarle en esta tarea, no hay duda de que aquél advertirá con facilidad la utilidad de la materia que se le propone como objeto de su aprendizaje (FONT 2004, 84-85). Al identificar los objetivos el estudiante se compromete, descubre, desea conocer más y, con ello, retroalimenta todo el proceso (KOLB 1984).

En cuanto al impacto del ABP en la formación profesionalizadora, Boud (1985, 15-16) señala como rasgos distintivos los siguientes:

- Un reconocimiento sobre la base de la experiencia de los aprendices.
- Un énfasis en la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.
- El carácter transdisciplinar o multidisciplinar de los problemas.
- La teoría y la práctica se presentan entrelazadas de forma insoluble.
- El centro de atención se focaliza en el proceso de adquisición de conocimientos más que en los productos obtenidos con este proceso. (Este enfoque puede cambiar en el aprendizaje basado en proyectos).
- El docente deja de ser un instructor para ser un facilitador del aprendizaje.
- El foco de la evaluación del estudiante se centra en procedimientos de autoevaluación y evaluación por pares más que en los resultados del aprendizaje por parte del cuerpo docente.

- Se presta una especial atención al aprendizaje de las habilidades de relaciones interpersonales y de comunicación.

De ahí que Cruickshank (1996, 188) afirme que el aprendizaje basado en problemas permite promover mayores capacidades individuales para “aprender cómo aprender”, algo que nuestros estudiantes van a precisar en su aprendizaje futuro a lo largo de su vida profesional.

Partiendo de la base de que en el ABP la situación problematizada se plantea como un reto que estimula la motivación del estudiante parece bastante obvio que con esta estrategia se intenta potenciar un tipo de aprendizaje que supera el umbral del aprendizaje convencional, limitado a la reproducción del conocimiento y, a lo sumo, a la interpretación aplicada de datos e informaciones relevantes. La utilización del problema como instrumento que dirige el aprendizaje del estudiante obliga de entrada a utilizar habilidades de pensamiento analítico que tienen la finalidad de permitirle formular hipótesis explicativas de hechos o fenómenos que han sido sometidos previamente al tamiz de dicho razonamiento. Sin embargo la virtualidad del ABP no se detiene aquí porque trabajar en ABP significa aplicar y usar el conocimiento con la finalidad última de contribuir al desarrollo personal del aprendiz.

Para Barrows y Tamblyn (1980) “el último objetivo de la educación consiste en producir un profesional que sea capaz de resolver los problemas de los usuarios de forma competente y humana con la habilidad necesaria para utilizar los conocimientos”. De entre las diversas estrategias posibles, la elegida por Barrows es el ABP. Entendiendo la competencia como la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto de una actividad profesional que integra tres dimensiones de distinto carácter (conocimientos, habilidades y actitudes (RUÉ, J.; MARTÍNEZ, 2005) no es de extrañar que el concepto de competencia se convierta en un referente de la formación y desarrollo. En este sentido, uno de los elementos del nuevo paradigma de la organización educativa enunciado por Hutmacher (1999), el de la primacía de las finalidades, determina que la acción se oriente de manera prioritaria a conseguir los objetivos establecidos. De ahí que se produzca un alineamiento funcional entre objetivos del programa formativo, resultados del aprendizaje del estudiante y competencias que implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción en la línea propugnada por Biggs (BIGGS, COLLINS, 1982).

La acción deviene así el contexto (y la condición necesaria) para que la competencia se desarrolle y llegue a alcanzarse. Entendida ésta como conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes no es posible comprenderla sino como el resultado de un proceso en el que el estudiante participa en una serie de actividades planificadas para su desarrollo adquiriendo las habilidades necesarias para poder hacer uso del conocimiento generado (YANIZ, VILLARDÓN, 2006). La acción se proyecta, sin embargo, más allá de la noción de actividad para el aprendizaje. Al aprendizaje “en la acción” hay que superponer el aprendizaje “como acción”, es decir la concepción misma del aprendizaje como proceso activo que tiene como sujeto protagonista al estudiante, de acuerdo con el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. El ABP incide en las tres

dimensiones temporales de la acción. Facilita la motivación al presentar situaciones problematizadas que el estudiante explora a partir del conflicto cognitivo; el aprendizaje tiene lugar en un entorno en el que las interacciones tienen lugar entre los miembros del propio grupo de estudiantes y entre éstos y el equipo docente; y finalmente, el estudiante recibe constantemente retroalimentación por parte del docente tanto en las sesiones de evaluación como en el trato personal a través de las tutorías.

3. El contexto de la investigación

El contexto en el que se lleva a cabo la investigación viene configurado por un grupo de 36 estudiantes de la asignatura Derecho Mercantil III (Contratos mercantiles) en el quinto curso de la licenciatura de Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona que eligen una modalidad institucional de estudio denominada “orientada”, con poca presencialidad. Debido a la materia y las características de este curso se ha elegido el enfoque de proyectos porque permitía un tratamiento más secuenciado a lo largo de varias sesiones y la búsqueda de un resultado final. Los estudiantes trabajaban en equipos de cuatro personas que asumían la posición de una consultoría jurídica que tenía que elaborar respuestas completas a las demandas que se les presentaban.

El primer escenario que se les presenta para trabajar consiste en la organización de un concierto de rock. La elección de este escenario no es casual. El concierto de rock es una situación que con toda seguridad forma parte de su experiencia personal, lo que favorece la motivación. Por otro lado, la situación es suficientemente compleja como para que los estudiantes tengan que utilizar muchos recursos para explicarse la situación y formular la respuesta adecuada. Constituye un reto estimulante.

Billie the vision and The Dancers

Organización de un concierto para la Fiesta Mayor de un pueblo

El Ayuntamiento de Gratallops (Priorat) está preparando los actos de su Fiesta Mayor. Con este fin ha encargado a la sociedad Animación del Ocio, S.A. la organización de un concierto con la actuación del popular grupo *Billie the vision and The Dancers*, protagonista de un spot televisivo de la cerveza Estrella Damm que ha obtenido un notable éxito este verano con la canción Summercat. El concierto está previsto para el día 16 de octubre. Algunas cadenas de televisión se han interesado por la retransmisión del concierto y han iniciado contactos preliminares con el Ayuntamiento. El Ayuntamiento está preocupado por el previsible alud de visitantes a la población, a pesar de su aislamiento geográfico, coincidiendo con el final de la vendimia y porque la previsión meteorológica para esta semana anuncia inestabilidad atmosférica y riesgo de chubascos y tormentas al atardecer. El Ayuntamiento está dispuesto a subvencionar parcialmente el concierto y ha pedido a Animación del Ocio un plan detallado de organización y la empresa, que no quiere correr riesgos innecesarios, realiza una consulta a varios despachos de abogados.

Sobre esta base los estudiantes tenían que preparar un dossier completo con todos los contratos que debían realizar, un informe sobre los pasos a seguir para la organización del concierto y unas previsiones para cubrir riesgos e incumplimientos contractuales. El trabajo se prolonga a lo largo de un par de semanas con el fin de que los estudiantes tengan tiempo de presentar un proyecto completo en condiciones.

Más adelante, en fases más avanzadas del curso el escenario adopta una modalidad narrativa, lo que exige a los estudiantes mayor implicación en un escenario de trabajo muy próximo a la realidad profesional. El supuesto elegido es el de un empresario venezolano fabricante de zumos elaborados con fruta fresca que quiere penetrar en el mercado europeo y elige a España como puerto de entrada. Solicita a la consultoría un informe sobre las posibles opciones disponibles para organizar una red de distribución con indicación de ventajas e inconvenientes de cada una de ellas, pasos a seguir, etc. A continuación el cliente pide la preparación de una oferta de contrato que deberá ser negociada con otro equipo que representará los intereses de un distribuidor. Una vez se llega a un acuerdo sobre los términos y condiciones del contrato los estudiantes de cada equipo reciben noticias sobre incumplimientos de la otra parte, abriéndose un procedimiento para la solución amigable de los conflictos generados.

4. El ABP una aportación formativa de calidad, vista desde el punto de vista de los estudiantes

El ABP, entendido como metodología, aspira al desarrollo de una formación de calidad. Sin embargo, debemos reconocer que "la calidad", en tanto que propiedad de un sistema, o de procesos complejos y participados por una diversidad de agencias y agentes es de naturaleza contextual y evaluable desde distintos referentes, por lo que puede ser percibida de muchas formas (LAUGHTON, MONTANHEIRO, 1996). Para nuestro trabajo hemos adoptado un enfoque muy divulgado, (HARVEY Y GREEN, 1993), en el cual se establecen cinco categorías para la definición de calidad en la enseñanza superior: la primera está vinculada a la idea de excelencia, o de "excepcionalidad"; la búsqueda de la "perfección o coherencia" es la segunda y la tercera se manifiesta cuando la calidad es juzgada por su "aptitud para el logro de los fines pretendidos". Cuando se remite a la "relación calidad-precio" es la cuarta y el hecho de entenderla como "transformación", es la última.

De acuerdo con este marco, analizaremos las respuestas de los estudiantes con respecto a las aportaciones del ABP a su formación desde la última de las perspectivas mencionadas por ser la que enfatiza los cambios internos y las competencias desarrolladas entre los alumnos participantes de la formación.

Trabajos anteriores, (RUÉ, J., et alt. 2009 y 2010) muestran resultados significativos en relación al impacto del ABP en la valoración de la formación recibida por los estudiantes. La sub-muestra de estudiantes de aquella investigación que cursaban materias con una idea de proyecto curricular o atendiendo un modelo de actuación

docente reconocida como tal por sus profesores, por ejemplo el ABP, eran los que aportaban mejores valoraciones con respecto a los entornos y funciones identificados como “facilitadores” del aprendizaje. Ellos son los que muestran mejores valoraciones hacia la calidad percibida en su formación y con una mejor orientación hacia aspectos de autorregulación, o hacia funciones como las de explorar-relacionar.

En cualquier caso, la propuesta de formación basada en problemas pretende afrontar, de modo favorable al alumno y a los requerimientos de la formación ofrecida, aspectos como los siguientes:

- Otorgar relevancia (social, profesional, académica) a las situaciones de aprendizaje.
- Implicar y fortalecen el punto de vista del alumno en el aprendizaje.
- Incrementar el sentido de autonomía en el aprendizaje.
- Generar situaciones en las que se requiere un enfoque socioconstructivista para desarrollarlo
- Incrementar la autoconfianza del alumno en el aprendizaje de problemas complejos.
- Desarrollar competencias para el aprendizaje y recursos para el mismo.
- Facilitar en los estudiantes el desarrollo de estrategias y herramientas de naturaleza indagadora y crítica.

En el análisis de los datos del caso de formación en ABP que se considera aquí, se tratará de ver hasta qué punto o en qué medida encontramos evidencias de los aspectos que se acaban de formular. En segundo lugar, se considerará hasta qué punto estas evidencias son valoradas positivamente por los estudiantes, de acuerdo con sus propios propósitos formativos.

En relación con las valoraciones de los alumnos para apreciar la calidad del aprendizaje podría argumentarse que “satisfacción” y “calidad” pueden no ser equivalentes, y aún ser contrapuestas. Sin embargo, esta argumentación no considera el hecho de que los referentes de los alumnos dependen de sus propios intereses, de que éstos no son homogéneos, y que se manifiestan de acuerdo con las condiciones contextuales en las que trabajan. Por otra parte, el mismo argumento también cuestionaría la noción de calidad auto percibida en su trabajo por parte de los mismos profesores. Los estudiantes viven los procesos de E-A que se les proponen y, en consecuencia, sus valoraciones constituyen un testimonio de primera mano sobre aquellos enfoques y sus correspondientes prácticas (véase AHEARN et al. 2008).

Un rasgo sobresaliente en la ya amplia experiencia de sondeos a los alumnos es el de la estabilidad de sus opiniones y la validez de las mismas. Otro rasgo relevante es el potencial de dichas valoraciones para orientar acerca de cambios, en la línea de mejora institucional y docente (NSSE, 2003, SURRIDGE, 2008, KANE et al. 2008 y WIERS-JENSSSEN, et al. 2002).

Finalmente, existen también muchas evidencias que muestran cómo los enfoques de la enseñanza del alumnado son dependientes de las concepciones y prácticas generadas

por los profesores. Estas evidencias han permitido distinguir entre aprendizaje “superficial y profundo” (MARTON y SÄLJÖ, 1976), entre enfoques de enseñanza “centrados en el profesor” y enfoques “centrados en el alumno” (LINDBLOM-YLÄNNE, TRIGWELL, K., et al., 2006), o bien en enfoques orientados bien hacia la formación teórica o hacia la práctica (HANDAL, LYCKE, 2004).

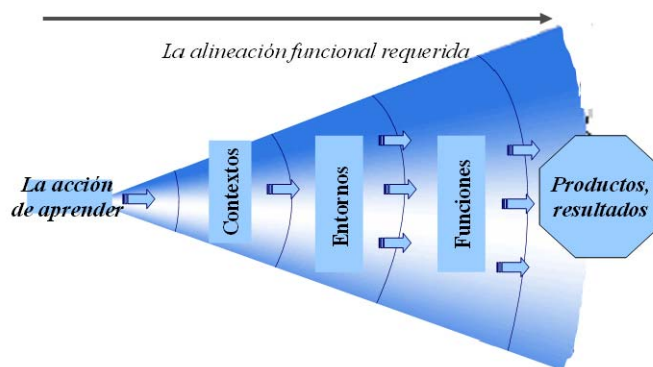
Las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes muestran que éstos adoptan enfoques cualitativamente distintos en función de sus experiencias previas en el estudio, así como de los contextos particulares en los cuales se encuentran (RAMSDEN 2003). También las evidencias de diversos estudios muestran cómo los enfoques profundos del aprendizaje se asocian con resultados de aprendizaje de mayor calidad, (GIBBS 1994).

5. El análisis de las valoraciones de los alumnos y su referente metodológico

El conjunto de datos considerado en este análisis procede de dos fuentes fundamentales, de los diarios de los alumnos (36) y de las entrevistas abiertas mantenidas con el profesor de la materia al finalizar el curso (38) con el propósito de hacer balance del mismo y de los aprendizajes realizados. Los diarios se articulan en torno a las reflexiones libres de los alumnos sobre su propio aprendizaje. Las entrevistas, dirigidas por el profesor, eran semiestructuradas, orientadas a analizar aspectos relevantes del proceso de aprendizaje realizado por los estudiantes. Ambos tipos de datos se obtuvieron una vez realizada la evaluación de la materia y sin posibilidad de que incidieran en ningún sentido en las valoraciones del profesor con respecto al alumno o que generaran consecuencias de valor académico de ningún tipo. Asimismo, dichos datos no fueron influidos por la perspectiva de la investigación, ya que ésta se diseñó como una forma de explotar los datos previamente recogidos.

Los datos provenientes de las declaraciones orales y los expresados en los diarios fueron transcritos en formato digital y analizados. Para ello, se optó por descomponer las respectivas declaraciones de los alumnos en *unidades informativas*, es decir, unidades de información que, en sí mismas, tenían sentido pleno y cualquier lector o lectora podría comprender e interpretar del mismo modo que lo haría otra persona. A cada unidad informativa se le asignó una referencia de fuente y se fue codificando de acuerdo con el modelo que se comenta más adelante.

Para el análisis de los datos se siguió un proceso de construcción de categorías de carácter deductivo, empleando el programa de tratamiento de datos cualitativos AtlasTi, con el referente de fondo del modelo AQA08 (RUÉ et al., 2009), aplicado al análisis de la calidad de la enseñanza desde la perspectiva de los estudiante. El modelo citado lo hemos representado del modo siguiente (fig. 1).



(fig. n. 1).

La concepción sobre el proceso de aprender expresado en dicho modelo es que la acción de aprender requiere de una correcta alineación entre determinados entornos y las correspondientes funciones que los expresan. Dichos entornos y funciones se describen en el cuadro n.1.

Cuadro n. 1 Entornos y funciones considerados y su descripción básica

<i>Entornos</i>	
DOCUMENTAL	Tipo, características y propiedades de la documentación que está a disposición de los estudiantes.
ORIENTACIÓN PARA LA ACCIÓN	Todo el conjunto de normas, pautas, herramientas criterios plazos, orientaciones criterios de valoración, etc. Que ayudan al alumno a determinar que debe hacer.
PSICODINÁMICO	El conjunto de las relaciones e intercambios de naturaleza social que impulsan al estudiante a seguir, corregir y apropiarse de la tarea.
AUTOREGULADOR	Todo aquello que sirve al alumno para verificar dónde se encuentra en su trabajo y facilita que durante el aprendizaje conozca por sí mismo hacia dónde va, cómo seguir, qué revisar.
<i>Funciones</i>	
EXPLORAR-RELACIONAR	Todo aquello que sirve a los estudiantes para relacionar la teoría y la práctica; desarrollar habilidades, procedimientos, modalidades de elaboración y de presentación de conceptos, etc.
COMUNICACIÓN	Las actuaciones organizativas (de profesores y alumnos) relativas a la información, el contenido, procedimientos, etc.
PLANIFICACIÓN	La modalidad de organización y de gestión de la materia por parte del profesor/a.
ACTUACIÓN TUTORIAL	Actuaciones docentes o ejercidas por los mismos compañeros en el campo de la instrucción de carácter tutorial por lo que se refiere al seguimiento del trabajo.

EVALUACIÓN

Todas las actividades que el alumno percibe que tienen una dimensión evaluadora o auto-evaluadora de su actividad.

6. Principales evidencias encontradas respecto a los entornos descritos

Cuando los estudiantes escriben sus reflexiones en sus diarios de clase éstas no varían sustancialmente de las impresiones que reflejan en las entrevistas con su profesor. Encontramos amplias coincidencias en las dos versiones de datos recogidos, si bien en los diarios, por su propia característica, los estudiantes se muestran más centrados en reflexiones acerca de sí mismos y su trabajo en la materia. En las entrevistas, en cambio, responden atendiendo a la naturaleza dialógica del intercambio, integrando en sus respuestas los temas de la agenda propuesta por el profesor.

El conjunto de evidencias manifestadas en el análisis de los dos tipos de declaraciones de los estudiantes alientan la aplicación de la metodología ABP a los estudios profesionalizadores, como es el caso de Derecho. En primer lugar, por el enfoque dado a su estudio por parte de los estudiantes, un enfoque de la formación que llamaremos “profundo”. En psicología del aprendizaje, se entiende como “enfoque profundo” aquella orientación adoptada por el estudiante que le llevará a tener un dominio de primera mano sobre los contenidos y procedimientos que debe dominar. Por el contrario, un enfoque “superficial” es aquella orientación según la cual el estudiante es capaz de repetir, reconocer o aplicar la formación recibida, sin mostrar un dominio claro ni contextual de los conceptos ni la misma complejidad de lo que está tratando de realizar.

Una segunda aportación del análisis es observar cómo el modelo de análisis empleado permite detectar los entornos más relevantes para el aprendizaje, por parte de los estudiantes, y ver cómo entre sus valoraciones escritas y las declaradas en las entrevistas se dan notables correspondencias. En la Tabla n. 1 se observan ordenados de mayor a menor los porcentajes de referencias a los respectivos entornos considerados.

Tabla n.1. Valoración de los distintos entornos por parte de los estudiantes, en función del número y porcentaje de unidades de significado detectadas.

Entornos para el aprendizaje	Entrevistas		Diario	
	nº	%	nº	%
Auto regulación	102	33,7	244	62,72%
Psicodinámico	105	34,7	137	35,22%
Orientación-acción	66	21,8	125	32,13%
Otros	29	9,6	33	8,48%
<i>Total unidades significado</i>	<i>302</i>	<i>100</i>	<i>539</i>	<i>100%</i>

Comparadas las respuestas de los estudiantes, observamos algunas diferencias en los porcentajes de unidades de significado recogidos. Cuando son interrogados por el profesor mediante entrevista, sus respuestas muestran un índice de valoraciones ligeramente diferente para todos los entornos analizados excepto en el caso del entorno autorregulador y su influencia en el aprendizaje en ABP. Ello lo atribuimos a que, en el caso del diario, el formato de su reflexión es de naturaleza mucho más auto-referenciada.

En cualquier caso, emerge como muy relevante la importancia atribuida por los estudiantes al hecho de autorregularse en el trabajo y en los aprendizajes. Como veremos, este es un aspecto transversal en todo el análisis. La evidencia de ello la observamos en los porcentajes de referencias positivas hacia un entorno que favorece su competencia auto-reguladora. Así, los estudiantes, en sus reflexiones, priorizan la necesidad de saber qué están haciendo, para qué y cómo. Saberse gestionar el propio aprendizaje, aprender a adquirir conocimientos, habilidades y competencias, relacionar lo que se trabaja con situaciones de la realidad profesional refleja una valoración positiva compartida por el 62,7% de los estudiantes cuando reflexionan sobre ello en su diario, es decir en el ámbito de reflexión donde pueden manifestarse con mayor libertad.

El análisis muestra también la importancia otorgada (sobre un 35% de referencias) al apoyo percibido por los estudiantes de los iguales y por parte del profesor (entorno psicodinámico). Este aspecto, conjugado con el anterior, nos informa de la principal preocupación de los estudiantes: dominar cómo resolver sus aprendizajes y tener el apoyo en los iguales y del profesor en la superación del aprendizaje, entendido éste como reto. Cuando se mide de modo especial la cooperación con los iguales, el 69,8% valoran positivamente la cooperación y el intercambio en la interacción. Estas preocupaciones encuentran un tercer apoyo, valorar el hecho de disponer de una "Orientación hacia la acción" adecuada, entre el 32,13% en las valoraciones de los diarios y casi un 22% en las entrevistas. El hecho de que esta valoración sea superior en los diarios que en las entrevistas le otorga mayor relevancia debido a que, como ya manifestamos más arriba, aquella es el resultado de una expresión libre de condicionantes externos.

Con respecto al entorno documental, es decir, las informaciones y documentos necesarios para trabajar, sólo hemos recogido alrededor de un 8,5-9,6% de valoraciones. Ello coincide con el modelo de trabajo aportado por el profesor, donde lo más relevante es el mismo proceso de trabajo y la documentación previa es algo que los mismos estudiantes deben auto-elaborarse.

Tabla n.2. Valoración de los aspectos más relevantes dentro de los distintos entornos.

<i>Entornos para el aprendizaje</i>	<i>nº</i>	<i>%</i>	<i>Aspecto más destacado</i>	<i>%</i>
Auto regulación	102	33,7	Aprendizaje	26,4
			Herramientas de	16,6

			aprendizaje	
Psicodinámico	105	34,7	Los iguales	37,1
			Profesor (apoyo)	17,1
			Profesor Trabajo	15,2
			Autorregulación	14,3
Orientación-acción	66	21,8	Ayuda positiva	54,5
<i>Total unidades significado</i>	<i>302</i>	<i>100</i>		

En la tabla n. 2 se muestran con algo más de detalle aquellos aspectos que, dentro de cada entorno, resultan más valorados por los alumnos. Así, la autorregulación se remite, en primer lugar, hacia el mismo aprendizaje, seguido de la valoración de las herramientas para hacerlo. En relación con el entorno psicodinámico, el hecho de contar con el apoyo de sus pares lo valoran más que contar con el profesor, aunque la distancia entre ambas valoraciones es reducida. Con respecto a la valoración del profesor, la opinión se matiza y apunta en una doble dirección. Los estudiantes valoran contar con su apoyo y presencia (el profesor como referente para orientarse en el trabajo) y el profesor como apoyo práctico en las dudas o dificultades en el desarrollo del trabajo. Finalmente, los alumnos muestran su motivación por la posibilidad de autorregularse en el trabajo mismo.

En cuanto a la Orientación para trabajar, para resolver el caso, más de la mitad de las valoraciones se expresan en términos favorables hacia el hecho de haber dispuesto de la misma.

7. Funciones que se han evidenciado como necesarias en la conducción del aprendizaje

De acuerdo con el modelo de análisis utilizado, los entornos requieren la complementariedad de determinadas funciones para extraer de ellos una valoración positiva. En consecuencia, en este apartado veremos qué funciones se han evidenciado como de mayor utilidad y su grado de complementariedad con los entornos anteriores.

En sus diarios, los alumnos manifiestan su interés por determinadas funciones influyendo en su aprendizaje. Para ellos y ellas, el aprendizaje mediante problemas permite desarrollar o expresar una alta frecuencia de actividad centrada en el hecho de “explorar-relacionar”. *Explorar-relacionar*, se erige como la función dominante (73% de valoraciones) en esta metodología, una función que abarca desde la adquisición de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y competencias trabajadas en situaciones tan verosímiles como la misma realidad.

Por su parte, la **comunicación**, tanto por parte del profesorado como del alumnado, relativa a los objetivos, a los procedimientos y los contenidos disponibles durante la realización de la actividad, es reflejada positivamente por un 14,7% de los estudiantes. Estos mismos estudiantes consideran la acción tutorial del docente y su planificación

dentro de lo que podría ser el mínimo necesario, ya que, en el planteamiento del trabajo que se les propuso, el control del desarrollo del problema base del aprendizaje les ha sido transferido a ellos. Los resultados de este análisis se muestran en la tabla n. 3.

Tabla n. 3 Valoración de los estudiantes sobre las funciones identificadas en el proceso de ABP.

<i>Funciones valoradas</i>	<i>Diarios</i>	
	N	%
Explorar-relacionar	263	73,26
Comunicación	53	14,76
Planificación	27	7,52
Actuación Tutorial	16	4,46
<i>Total</i>	<i>359</i>	<i>100</i>

Dado que el porcentaje de valoración de la primera de las funciones era tan elevado hemos querido llevar el análisis hacia aspectos más de detalle para saber en qué sentido se orientaba esta importante función. Uno de dichos aspectos ha sido el de los niveles de aprendizaje reflejados en sus valoraciones. Para ello, y a partir de las categorías de Bloom (BLOOM 1956), hemos distinguido tres niveles de aprendizaje, uno de ellos (la comprensión) se vincularía con una orientación más “superficial” del mismo; un segundo nivel, situado en un plano intermedio (aplicación), y otros dos vinculados a una orientación más “profunda” de aquél (el análisis y la evaluación) (Tabla 4).

Tabla n. 4. Niveles considerados en la función explorar-relacionar.

<i>1 Comprensión</i>	Aspectos relacionados con la comprensión (información, conceptos) de la materia y del contenido que se debe aplicar durante la realización de los casos.
<i>2 Aplicación</i>	Todo aquello que hace referencia a la aplicación de los diferentes contenidos en una situación concreta / caso práctico / simulación caso real (incluye procedimientos, secuencias de decisiones, etc.)
<i>3 Análisis</i>	Hace referencia a cuestiones relacionadas con el análisis de la información y los contenidos, así como el análisis global del proceso seguido y los aspectos resultantes del mismo.
<i>4 Evaluación</i>	La actividad de conocimiento relacionado con las estrategias e instrumentos de evaluación del caso o problema y la posibilidad, por parte del estudiante, de emitir juicios fundados de valor al respecto.

De acuerdo con lo anterior, el análisis de las unidades de significado identificadas en los diarios de los estudiantes, arroja los resultados siguientes:

Tabla n. 5 Niveles de profundidad en el aprendizaje reflejados en las opiniones de los estudiantes.

<i>Nivel de profundidad</i>	N	%
<i>2 Aplicación</i>	121	46,01%
<i>1 Comprensión</i>	70	26,62%
<i>3 Análisis</i>	71	27,00%
<i>4 Evaluación</i>	1	0,38%
TOTAL	263	100,00%

Los porcentajes detectados muestran cómo mediante el problema trabajado, cerca del 50 de los estudiantes desarrollan un nivel de aprendizaje intermedio, puesto que en toda aplicación es susceptible de desarrollarse mediante ciertos niveles básicos de análisis, pues no podemos ir más allá de esta hipótesis ya que los datos analizados no permiten inferir nada más. El resto de estudiantes se dividen en prácticamente dos mitades, los que parecen mostrar una comprensión básica del problema trabajado y los que muestran un nivel de aprendizaje de nivel profundo (27%). Sin embargo, los datos anteriores nos permiten concluir que, desde la perspectiva de los mismos estudiantes, un 73% (46+27) estima que desarrolla un enfoque de los aprendizajes que estaría más allá de los aprendizajes superficiales e instrumentales.

Un segundo tipo de análisis complementario ha sido el de considerar cuál era el objeto de la reflexión de los estudiantes, en el curso de su función de *explorar-relacionar*. Para ello hemos distinguido tres tipos de referentes: los estudiantes pueden tener como objeto central de su interés por la actividad bien la misma tarea o actividad, bien el proceso desarrollado en su resolución y la eventual complejidad del mismo o sostener una visión del mismo a largo plazo, relacionando su formación con la carrera y futuro profesional. En la tabla n. 6 se observan los datos recogidos. Dichos datos arrojan una fuerte coherencia con el enfoque de aprendizaje detectado en el apartado anterior. Obsérvese que dos terceras partes de los estudiantes valoran positivamente el hecho de comprender a fondo el proceso de resolución del proyecto planteado para la resolución de la materia. Del mismo modo, son muy coincidentes también los porcentajes de estudiantes que se focalizan en la actividad misma con los que reflejan una orientación más superficial, en “la comprensión” de lo que están realizando.

Tabla n. 6. Orientación de la función explorar-relacionar y % de unidades de información detectadas

<i>Orientación</i>	<i>Descripción</i>	N	%
<i>Proceso</i>	Referencias sobre el proceso y procedimientos a seguir en el curso de la actividad.	174	66,16%
<i>Actividad</i>	Referencias a la actividad o tarea que se lleva a cabo.	78	29,66%
<i>Carrera</i>	Aquello que hace referencia a la relación	11	4,18%

<i>profesional / futuro laboral</i>	entre la tarea y la futura práctica profesional.		
TOTAL		263	100,00

Finalmente, el resto de funciones consideradas (la comunicación, la planificación y la actuación tutorial) han sido analizadas globalmente, ya sea positiva o negativamente en función de los argumentos que los estudiantes aportaban. El hecho detectado es que el 96% de las valoraciones son positivas.

En síntesis, a partir de este dato y de los anteriores, se puede sostener que los estudiantes valoran positivamente, en su gran mayoría, todos los aspectos relacionados con el propio aprendizaje en el contexto que les aporta la asignatura y la metodología utilizadas.

17

8. Conclusiones

Entre los aspectos más destacados en este estudio, encontramos el hecho de que el 96% de las valoraciones de los estudiantes son positivas. Las razones que lo explicarían son las siguientes.

El conjunto de evidencias manifestadas en el análisis de los dos tipos de declaraciones de los estudiantes alientan la aplicación de la metodología ABP a los estudios profesionalizadores, como es el caso de Derecho. Mediante la metodología de enseñanza-aprendizaje ABP los estudiantes consideran que adquieren conocimientos y competencias que les ayudarán en la práctica profesional futura, puesto que consideran al estudio planteado como un ejercicio relevante para comprender mejor la realidad profesional para la que se están preparando. En este sentido, se constata que el ABP sirve para explorar y relacionar los diferentes contenidos de la materia, y relacionar aquello que se trabaja con situaciones de la realidad, más allá de la propia materia así como establecer puentes significativos entre teoría y práctica, lo cual confirma la tesis de Boud (BOUD 1985), respecto de que la presentación entrelazada de teoría y práctica en los entornos de aprendizaje con el ABP constituyen uno de sus rasgos más relevantes para el aprendizaje.

En segundo lugar destaca, por parte de los estudiantes, el alto índice de valoraciones sobre el enfoque de estudio que llamamos “profundo”. Un enfoque de la formación coincidente con la importancia atribuida por los estudiantes al hecho de autorregularse en el trabajo y en los aprendizajes. Dicha valoración positiva pone de relieve dos cuestiones no precisamente menores: el incremento del compromiso con su propio aprendizaje, por un lado y el reforzamiento del sentido de autonomía, por otro.

La naturaleza de dicho compromiso y autonomía arroja datos de enorme interés. No se trata de una autonomía para trabajar “a su manera”, sino, bien al contrario, una autonomía para trabajar de un modo altamente relevante, basada en la valoración que ellos mismos otorgan al hecho de *Explorar-relacionar*. Su carácter de función dominante en todas sus declaraciones permite dar mayor significación a los datos que

nos informan de que cerca de tres cuartas partes de los estudiantes desarrolla un enfoque de los aprendizajes que estaría más allá de los aprendizajes superficiales e instrumentales y que dos terceras partes de los estudiantes valoran positivamente el hecho de comprender a fondo el proceso de ejecución del proyecto planteado para la resolución de la materia.

Sin embargo, los datos recogidos nos informan que las anteriores valoraciones no se dan “sólo” por el hecho de introducir el ABP, sino que también por los entornos y funciones de aprendizaje mediante los cuales la propuesta mencionada se desarrolla. Así, a los estudiantes les parece muy relevante poder contar con el apoyo en los iguales y del profesor en la superación del aprendizaje, entendido éste como reto. Dicha interacción la entienden en términos de cooperación e intercambio en la interacción. Todo ello, apoyado en un tercer elemento, el hecho de disponer de una “orientación hacia la acción” más o menos clara. En este sentido, el ABP facilita el desarrollo de competencias transversales del tipo trabajo en grupo, la cooperación con los demás miembros del grupo de trabajo y compañeros es muy importante en el desarrollo de la E-A por ABP.

Prácticamente los estudiantes en sus valoraciones no hacen mención explícita a la evaluación y a la autoevaluación de los aprendizajes, a sus modalidades, tiempos, criterios de corrección, etc.. Puede parecer una paradoja, aunque no lo es. El trabajo por proyectos obliga a tomar constantemente decisiones respecto a qué hacer, cómo hacerlo, a revisar el propio trabajo, a corregirlo, a superarlo, etc.. En cambio, los estudiantes apenas perciben y valoran este aspecto de la autorregulación como vinculado a la evaluación. Ello resulta aún más significativo, si cabe, porque durante el curso los estudiantes debían proceder a realizar autoevaluaciones del aprendizaje realizado que plasmaban por escrito. Una hipótesis que se sugiere apunta a factores culturales que tienden a equiparar evaluación con examen. De ahí el escaso valor otorgado por ellos a los procesos e instrumentos de evaluación que consideran escasamente significativos, dado que se les manifiestan como específicos del trabajo realizado.

La valoración del aprendizaje gracias al ABP es positiva, los estudiantes de derecho valoran positivamente la metodología utilizada, la comunicación, la planificación y la actuación tutorial. Sin embargo, este último extremo nos parece especialmente relevante dado que los estudiantes apenas hacen uso de ella en su proceso de aprendizaje. En cambio, lo valoran muy positivamente. Futuros análisis deberían indagar qué factores inhiben o restringen el uso de la tutoría como herramienta de aprendizaje más allá de la planificación programada y cómo la perciben realmente los estudiantes.

9. Referencias Bibliográficas

AHEARN, A, et al, 2008, A twenty-first century student, IN BENNET, R., DI NAPOLI, R., 2008, *Changing identities in Higher Education, Voicing Perspectives*, Routledge, pp. 175-185.

- BARROWS, HOWARD S.; TAMBLYN, R. M. (1980), *Problem-based learning : an approach to medical education*, New York : Springer.
- BARROWS, H.S.; WEE KENG NEO, L. (2007), *Principles and Practice of aPBL*. Singapur: Pearson Prentice Hall.
- BIGGS, J. B.; COLLINS, K. (1982), *Evaluation the quality of learning : the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*, New York etc.: Academic Press.
- BOUD, D. (1985), "Problem-based Learning in Perspective", en Boud, D. (ed.), *Problem-based Learning in Education for the Professions*, Higher Education Research and Development Society of Australasia: Sydney.
- BLOOM, B. S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain*, David McKay Inc.: New York.
- BRANDA, L. A. (2009), "L'aprenentatge basat en problemes", en AA.VV. "L'aprenentatge basat en problemes", IDES-UAB: Cerdanyola del Vallès.
- BRIDGES, E. M. (1992), *Problem Based Learning for Administrators*, Eugene: ERIC, University of Oregon.
- CRUICKSHANK, David A. (1996), "Problem-based Learning in Legal Education", en *Teaching Lawyer Skills*, London: Butterworths.
- ENGEL, Charles E. (1997), "Not just a method but a way of learning", EN BOUD, DAVID AND FELETTI, GRAHAME (ed.), *The Challenge of Problem-based Learning*, 2ª ed., London-Stirling: Kogan Page.
- FONT, A. (2004), "Líneas maestras del aprendizaje por problemas", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (1), 16.
- HANDAL, G.; LYCKE, K., 2004, 'From higher education to professional practice: Learning among students and professionals', paper presented at *Professional Learning in a Changing Community*, Oslo, 25–27 November.
- HARVEY, L.; GREEN, D., 1993, 'Defining quality', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9–34.
- HUTMACHER, R. W. (1999), "L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern els sistemes educatius", en *Tendències europees en avaluació i educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya, pp. 15-34.
- KANE, D.; WILLIAMS, J.; CAPUCCINI-ANSFIELD, G., 2008, 'Student satisfaction surveys: The value in taking an historical perspective', *Quality in Higher Education*, 14(2), pp. 135–155.
- KOLB, D.A. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- LAUGHTON, D.; MONTANHEIRO, L., 1996, 'Core skills in higher education: The student perspective', *Education + Training*, 38(4), pp.17–24.
- LINDBLOM-YLÄNNE, S.; TRIGWELL, K.; NEVGI, A.; ASHWIN, P., 2006, 'How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context', *Studies in Higher Education*, 31(3), pp. 285–291.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R., 1976, 'On qualitative differences in learning: Outcome and process', *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4–11.

NATIONAL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT (NSSE), 2003, *Converting Data into Action: Expanding the Boundaries of Institutional Improvement*. Available online at: nsse.iub.edu/2003_annual_report/pdf/NSSE_2003_Viewpoint.pdf (accessed 20 May 2010).

PÉREZ LLEDÓ, J.A. (2006), *La enseñanza del Derecho en España: dos modelos y una propuesta*. Palestra: Lima.

RAMSDEN P., 2003, *Learning to teach in higher education*, 2nd ed. (London, Routledge)

RUÉ, J.; MARTÍNEZ, M. (2005), *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. IDES-UAB: Cerdanyola del Vallès.

RUÉ, J.; AMADOR, M.; GENÉ, J.; RAMBLA, F.X.; PIVIDORI, I.; TORRES-HOSTENCH, O.; BOSCO, A.; ARMENGOL, J.; FONT, A. (2009), "Evaluar la calidad del aprendizaje en educación superior: el modelo eca08 como base para el análisis de evidencias sobre la calidad de la e-a en E. Superior", en *Red-U Revista de Educación Universitaria* 3, 1-22.

RUÉ, J.; AMADOR, M.; GENÉ, J.; RAMBLA, F.X.; PIVIDORI, C.; PIVIDORI, I.; TORRES-HOSTENCH, O.; BOSCO, A.; ARMENGOL, J.; FONT, A. (2010), "Towards an Understanding of Quality in Higher Education: The ELQ/AQA08 Model as an Evaluation Tool", en *Quality in Higher Education* 16 (3), 285-295.

SURRIDGE, P., 2008, 'The National Student Survey, 2005–2007: Findings and trends', in *A Report to the Higher Education Funding Council for England* (Bristol, University of Bristol).

VALERO, M.; NAVARRO, J. (2009), "La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos" en SEVILLA, J. (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*. Universidad de Murcia: Murcia.

WIERS-JENSSEN, J.; STENSAKER, B.; GROGAARD, J. B., 2002, 'Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept', *Quality in Higher Education*, 8(2), pp. 183–195.

YANIZ, C.; VILLARDÓN, L., (2006), *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*, Bilbao: Universidad de Deusto.